

Zum Profil Forschenden Lernens im Fach Kunst an der Universität Bielefeld

Petra Kathke^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und
Literaturwissenschaft, Kunst- und Musikpädagogik,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
petra.kathke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Unter Verweis auf die besondere Einbindung der vergleichsweise jungen kunstpädagogischen Forschung in den aktuellen Diskurs um die unterschiedlichen Erkenntnismodelle von Kunst und Wissenschaft thematisiert der Beitrag, in welcher Weise sich auch im engeren Feld kunstdidaktischer Forschung mit ihrer Fokussierung auf das Handlungsfeld Schule die praxeologischen Mittel der Kunst selbst einsetzen lassen. Zugleich werden Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit, die Studierende an der Schnittstelle universitärer und schulischer Ausbildung erfahren, in Rückbindung an das phänomenologische Erfahrungsmodell von Bernhard Waldenfels als wirksame Impulse für den forschenden Zugriff auf das Handlungsfeld Schule ausgewiesen. Anknüpfend an Überlegungen zum komplexen Verhältnis zwischen empirischer Forschung und kunstpädagogischer Theoriebildung verweist der Beitrag im dritten Teil auf theoretische Positionen der Fachdidaktik, die ein Forschen mit den Mitteln der Kunst ermöglichen. Als *Art-Based-Research* findet diese Schnittstelle zur Künstlerischen Forschung nicht zuletzt deshalb Beachtung, weil kunstpädagogische Konzepte, teils bereits ihrer Bezeichnung nach, den forschenden Zugriff implizieren. Für zwei von ihnen – *Ästhetische Forschung* und *Mapping* – wird exemplarisch dargelegt, wie sie die forschende Haltung der Studierenden fundieren und dazu anregen, das zukünftige Berufsfeld auch mit den Mitteln der Kunst zu beforschen.

Schlagwörter: kunstpädagogische Forschung, Forschendes Lernen, Ästhetische Forschung, Mapping



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Empirische Forschung und kunstpädagogische Theoriebildung

Empirische Forschung, die kunstpädagogisches Wissen generiert und damit zur Theoriebildung beiträgt, wird durch Fragen angestoßen, die sich auf Intentionen, Inhalte und Methoden des Unterrichtens von Kunst im engeren und auf Kunstpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und pädagogisches Handlungsfeld im weiteren Sinn beziehen. In beiden Bereichen geht es letztlich darum, Potenziale der Kunst für Bildung freizusetzen. Eine diesbezügliche Forschung, wie sie sich erst in den letzten Jahrzehnten durch Qualifikationsarbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses und durch wissenschaftliche Begleitforschung an Hochschulen herausgebildet hat (Peez, 2001), ist den Paradigmen und Einflussfaktoren von Kunst und Pädagogik unterworfen und stellt wechselseitige Bezüge zwischen ihnen her (Meyer & Sabisch, 2009). Ihre Interessen- und Gegenstandsbereiche können stärker vom künstlerischen oder vom pädagogischen Selbstverständnis aus modelliert sein, stützen sich eher auf Fachtheorien oder auf Bildungspraxen. In jedem Fall setzt die Legitimation des Fachverständnisses von Seiten der Kunst es voraus, die ihr eigenen Erkenntnisfunktionen einschließlich ihrer Strategien und Handlungsmuster zu berücksichtigen. Empirische Forschung in der Kunstpädagogik bezieht sich folglich auf ein in weiten Teilen prozessuales und subjektgebundenes Handeln, das gestalterisch-künstlerische Zugänge zur Welt auszeichnet. Sie nimmt Produktions-, Reflexions- und Rezeptionsprozesse, materielle und imaginative Aspekte ästhetischer Erfahrungsbildung sowie Potenziale des Bildhaften und Medialen in den Blick und berücksichtigt das Spezifische ästhetischer Zeichensysteme einschließlich der Materialität dieser Zeichen. Der dem Bildhaften implizite Modus des Zeigens (Mersch, 2002) folgt dabei einer Logik des Nicht-Identischen und gründet über analoges Denken auf Ähnlichkeitsbeziehungen (Brandstätter, 2013).

Damit ist mit wenigen Worten die Komplexität der Kontexte kunstpädagogischer Forschung angedeutet und zugleich auf die Tatsache verwiesen, dass sie vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Denkmodelle von Kunst und Wissenschaft operiert (Mersch & Ott, 2007). Welchen Weg eine stärkere Verschränkung der Kunst mit der Forschung nehmen wird, wie sie in den letzten Jahrzehnten unter den Begriffen *Artistic Research* oder *Art-Based-Research* als ein Forschen in oder Forschen mit den Mitteln der Kunst angestoßen wurde (Dombois, 2006; Bippus, 2009, 2010; Caduff, Siegenthaler & Wälchli, 2010; Klein, 2010; Badura et al., 2015) und welche Konzepte und Lehr-/Lernformate dieser Diskurs über das Verhältnis von Forschung, Kunst und Wissenschaft in künstlerischen und kunstpädagogischen Studiengängen hervorbringen wird, ist noch nicht absehbar. Erste auf den Bereich des Lehrerhandelns bezogene Ansätze zeigen, dass die Aufarbeitung tradierter Polarisierungen zwischen *poiesis* und *epistémé*, Denken und Tun, Wissen und Können, auch kunstpädagogische Forschungen inspiriert (Putz-Plecko, 2011; Erni & Schürch, 2013; Mörsch, 2015; Bippus & Gaspar, 2017; Spelsberg-Papazoglou, Wildt & Wildt, 2018).¹

Weil künstlerisches Tun wesentlich durch aktives Handeln auf der Basis von Denkmodellen im Feld der Kunst geprägt ist und sich nicht ausschließlich auf kognitivem Weg vermitteln lässt,² sind im Studium der Kunstpädagogik fachpraktische Fähigkeiten und fachwissenschaftliche Inhalte eng miteinander verknüpft. Auch lassen sich Theorien und Praxen künstlerischen Handelns nicht von Fragen ihrer Vermittlung trennen, denn

¹ So wird in dem an der Zürcher Hochschule der Künste entwickelten Modell FLAKS (Forschungslabor für Künste an Schulen) Forschung als kunstbasiertes didaktisches Konzept zu schulischer Kunstpädagogik entwickelt. Vgl. Erni & Schürch, 2013.

² Es handelt sich hier um Wissen, das „durch sinnliche und emotionale Wahrnehmung, eben durch künstlerische Erfahrung, erworben [wird], von der es nicht zu trennen ist“ (Klein, 2010, S. 27).

das fachdidaktische Selbstverständnis wurzelt zu einem nicht geringen Teil in den Erfahrungen eigenen künstlerischen Handelns (Buschkühle, 2017, S. 598–603).³ Diesen ästhetisch-künstlerischen Zugang zur Welt als unverzichtbaren Bestandteil von Bildungsprozessen zu begründen und das in Schulen selten ausgeschöpfte Bildungspotenzial der künstlerischen Fächer zu legitimieren, ist ein Anliegen kunstpädagogischer empirischer Forschung.

Während für den Wissenszuwachs in der Kunstpädagogik ein weites Forschungsfeld in den Blick zu nehmen ist, das neben kunst-, bild- und medienwissenschaftlichen Aspekten auch anthropologische, kultur- und bildungswissenschaftliche sowie wahrnehmungspsychologische und neurophysiologische Felder einschließt, zielt Forschung im engeren Bereich der Kunstdidaktik auf Gelingensbedingungen künstlerisch-ästhetischer Bildung im Handlungsfeld Schule. Auf dem Prüfstand stehen dabei nicht allein Inhalte und Methoden des Unterrichtens, die das Lehren und Lernen im Fach Kunst auszeichnen. Neben der Herleitung solcher Handlungsmodelle aus eigenen Fachtraditionen (Sabisch, 2009) und dem Abgleich curricularer Inhalte mit aktuellen künstlerischen, gesellschaftlich-kulturellen und bildungspolitischen Entwicklungen sind kunstdidaktische Forschungsfelder auf Seiten des Subjekts die anthropologisch verankerten Formen ästhetischer Praktiken und jene lebensweltliche Ausdifferenzierung, die sie im soziokulturellen Umfeld erfahren. Bezogen auf Kunstunterricht in der Grundschule wird einerseits nach dem bildhaften Ausdrucksbedürfnis und dem ästhetischen Verhalten der Kinder, nach altersspezifischen Lehr-/Lernsituationen und den Indizien ästhetischer Erfahrungsbildung vor dem Hintergrund individueller Weltaneignung und Wirklichkeitsverarbeitung gefragt.⁴ Gegenstand der Forschung ist andererseits aber auch, wie künstlerisches Handeln das ihm eigene schöpferische und kreativitätsfördernde Potenzial optimal entfalten und wie es im Verbund mit rezeptiven und reflektierenden Anteilen zum Aufbau jener Bildkompetenzen beitragen kann, die eine zunehmend bilddominierte und medial ausgerichtete Gesellschaft dem Einzelnen abverlangt. Auch diese Anpassung der Inhalte setzt eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Bezugsfeldern und Realisierungsmöglichkeiten von Kunstunterricht voraus.

Wenn die notwendige Offenheit und Mehrdimensionalität ästhetisch-künstlerischen Lernens und Lehrens bewahrt bleibt, ist der Erfolg des Unterrichts nicht in quantitativ verifizierbaren Effizienz-Nachweisen zu fassen. Deshalb bilden Beobachtungen und auslegende Interpretationen von Interaktions- und Gestaltungsvollzügen auf der Grundlage qualitativer empirischer Verfahren das methodische Rüstzeug, um Parameter des Kunstunterrichts in ihrer Wirksamkeit zu untersuchen. Zugleich regen die entstehenden Arbeiten als materielle Repräsentationen – sowohl von Vorstellungen und Fähigkeiten der Lernenden als auch von kunstpädagogischen Intentionen der Lehrenden – viele Fragen an. Mit Hilfe bildanalytischer Verfahren lassen sich an ihnen individuelle Vorgehensweisen in Abhängigkeit von prozessualen Abläufen und didaktischen Interventionen rekonstruieren (Kathke, 2018).

Forschungsvorhaben zu Prozessen und Produkten künstlerischen Lernens und Lehrens folgen einerseits den anerkannten Paradigmen qualitativ-empirischer Unterrichtsforschung mit ihren den Sozialwissenschaften entlehnten Methoden und habitualisierten Verläufen, von der Fragestellung über die Erhebung und Aufbereitung des Materials bis zur Auswertung und Präsentation. Schwerpunkte bilden im Bereich der Datenerhebung

³ „Künstlerische Erfahrung ist ein aktiver, konstruktiver und ästhetischer Prozess, in dem Modus und Substanz untrennbar miteinander verschmolzen sind. Das unterscheidet künstlerische Erfahrungen von anderen impliziten Kenntnissen, die in der Regel von ihrem Erwerb getrennt gedacht und beschrieben werden können.“ (Klein, 2010, S. 26)

⁴ Einzelfallstudien liegen vor allem zum ästhetischen Verhalten und den Darstellungs-, Imaginations- und Ausdrucksfähigkeiten von Kindern einschließlich einer Rekonstruktion kindlicher Perspektiven wie zu ihrer Bildsprache und ihrem Rezeptionsvermögen vor. Vgl. u.a. G. Peez (Hrsg.). (2007). *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Vgl. auch den Tagungsband von F. Schulz & I. Seumel (Hrsg.). (2013). *U20. Kindheit Jugend Bildsprache*. München: kopaed.

Teilnehmende Beobachtung, Interview sowie die von den Kunst- und Bildwissenschaften entlehnten Verfahren der Foto- und Werkanalyse. Bezogen auf die Rekonstruktion von Prozessen nehmen audiovisuelle Aufzeichnungen einen immer größeren Stellenwert ein. Andererseits besteht die Möglichkeit, professionsrelevanten Fragen im Arbeitsfeld Schule mit künstlerischen Mitteln nachzugehen und dabei der wissenschaftlichen Forschung die gestalthaft-ästhetische Dimension mit ihrer methodischen Offenheit an die Seite zu stellen. In Phasen des Beobachtens, Auswertens und Interpretierens können bildhaftes Aufzeichnen, Markieren oder Kartografieren, können installierende, inszenierende oder performative Aktivitäten eine Vergegenwärtigung, die das subjektive Erleben berücksichtigt erzeugen. Als Transformation in den Modus bildhaften Zeigens ist eine solche Vergegenwärtigung den Sinnen direkt zugänglich (Brandstätter, 2009, S. 74–81) und führt über das erläuternde, teils schematische Visualisieren von Sachverhalten weit hinaus.

2 Forschendes Lernen an der Schnittstelle universitärer und schulischer Ausbildungsphasen im Fach Kunst

Die Nonkonformität des Faches Kunst bringt eine besondere Akzentuierung Forschenden Lernens mit sich, stoßen Studierende im Praxisfeld Schule doch zwangsläufig auf Widersprüche und Spannungsfelder. Dabei handelt es sich nicht nur um allgemeine Diskrepanzen zwischen kunstdidaktischer Theoriebildung auf der einen und den schulischen Realitäten auf der anderen Seite. Brüche treten vor allem zwischen dem bisher erworbenen fachpädagogischen Selbstverständnis und einem Kunstunterricht zutage, der mit den didaktischen Prämissen anderer Fächer überschrieben wurde und damit entscheidende Merkmale künstlerischen Lernens vermissen lässt.

Aktivitäten Forschenden Lernens eröffnen Studierenden die Möglichkeit, produktiv auf solche Irritationen, Widersprüche und Diskrepanzen zu reagieren. An ihnen können sie das Fragen im Sinn eines Identifizierens von Problemen (Münste-Goussar, 2009) sowie den Einstieg in kleine Fallstudien theoriegeleiteten Forschens als Grundlage für Ansätze des Problemlösens und des reflexiven Schlussfolgerns üben. Insofern ist das Befremden darüber, was Studierenden im Praxisfeld Schule widerfährt, ein produktives Reibungsfeld. Das Aufbrechen einer Erfahrung, das sich in der Theorie des Philosophen Bernhard Waldenfels durch Über- und Unterschreiten von Ordnungsgrenzen ereignet (Waldenfels, 2002), verlangt dem Einzelnen ab, dem Widerfahrnis, auf das er stößt, mit einer Reaktion zu begegnen. Mit anderen Worten wird, was sich den Erwartungen widersetzt, über das Erleiden der Fremderfahrung in ein Antworten überführt, das neue Erfahrungsbildungen auslöst.⁵ Als Reaktionen auf erlebte Widerfahrnisse im Feld professionsrelevanter fachdidaktischer Handlungsfelder begriffen, überschreitet Forschendes Lernen mit seiner Herausforderung zur Selbstaktivierung nicht nur die Grenzen der Lehrbarkeit. Es ermöglicht den Einzelnen, das, wovon sie sich getroffen zeigen, umzuwandeln in etwas, wonach sie fragen,⁶ um es im zweiten Schritt über den forschenden Zugriff und im Abgleich mit fachtheoretischen Positionen besser zu verstehen.

Um solchen Widerfahrnissen durch „eine theoriegeleitete und forschungsmethodisch fundierte Reflexion von Schulpraxis“ (Bielefelder Leitkonzept zur Ausgestaltung des Praxissemesters, S. 8) fachkompetent fragend begegnen zu können, sind Studierende auf erste Gelingenserfahrungen angewiesen. Teils sammeln sie diese, dank der Kooperation des Faches Kunst- und Musikpädagogik mit Schulen, in universitären Praxisfeldern. Hier

⁵ Auf Grundlage der Theorie von B. Waldenfels hat A. Sabisch untersucht, wie sich eine ästhetische Erfahrung im Sichtbarwerden einer Aufzeichnung aufspüren lässt: A. Sabisch (2009). *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung* (Kunstpädagogische Positionen, 20). Hamburg University Press.

⁶ „[...] die Probleme müssen zunächst hergestellt, in spezifischen Verfahren artikuliert werden. Sie sind eben nicht einfach schon da“, so Münste-Goussar kritisch zur Ermächtigung der Subjekte, „sich permanent selbst im effektiven Problemlösen zu optimieren“ (Münste-Goussar, 2009, S. 162).

wird Wert darauf gelegt, inhaltliche und methodische Entscheidungen zu treffen, die mit den Prämissen künstlerischen Lernens und ästhetischen Sensibilisierens übereinstimmen. Es gilt, didaktische Entscheidungen auf den Prüfstand zu stellen, um eine kritische Distanz jenen fragwürdigen Routinen und Regelwerken gegenüber anzubahnen, die den ästhetisch-künstlerischen Bildungsauftrag der Schule häufig unterwandern. Dem Übergang von der Theorie zur Praxis wird jener von der Praxis zur Theorie an die Seite gestellt, da vor allem der situative Kontext Fragen herausfordert oder Widersprüche erkennbar macht. Die Ausbildung einer fragenden Haltung als Voraussetzung für praxisbezogenes Forschen geht deshalb – wann immer möglich – mit Erfahrungen in konkreten Unterrichtssituationen einher (Kathke, 2018). Dem Vermitteln methodischer Kenntnisse wird damit der Einstieg in gemeinsame Praxisreflexionen an die Seite gestellt.

3 Künstlerische Perspektiven auf Forschendes Lernen im fachdidaktischen Diskurs

Forschendes Lernen wird im Fach Kunst an der Universität Bielefeld auch von Seiten der Kunst her begründet und reflektiert. Abgesehen davon, dass sich künstlerische Praxis in ihrer intentionalen und teils konzeptuellen Ausrichtung durch ein erkundendes Vorgehen auszeichnet (Klein, 2010), haben bereits seit den Fünfzigerjahren des letzten Jahrhunderts Künstler*innen ihre Arbeit um einen dezidiert forschenden Zugriff erweitert. Ihre Herangehensweise im Bereich der *Spurensicherung*, *Feldforschung*, *Konzeptkunst* oder *Intermedialen Aktionskunst* ist durch ein forschendes Interesse fundiert und die fragende Haltung dem künstlerischen Tun in einem vorab definierten Aktionsrahmen damit implizit. Im Austausch mit solchen Vorgehensweisen haben Kunstpädagog*innen in den letzten Jahrzehnten eigene Konzepte entwickelt, um den problemorientierten schulischen Gestaltungsaufgaben zunehmend selbständige und erkundende Tätigkeiten der Schüler*innen an die Seite zu stellen. Unter ihnen regen *Ästhetische Forschung* (Helga Kämpf-Jansen), *Künstlerische Feldforschung* (Andreas Brenne), *Displacement* (Christiane Brohl), *Kartierung und Mapping* (Klaus-Peter Busse, Christine Heil) sowie *Biografieforschung* (Fritz Seydel, Andrea Sabisch) dazu an, das künstlerisch forschende Vorgehen mit der befragenden Erkundung des eigenen Berufsfelds zu verbinden, was hier am Beispiel *Ästhetische Forschung* und *Mapping* erläutert und begründet wird.

Das im Jahr 2000 von Helga Kämpf-Jansen veröffentlichte Konzept der *Ästhetischen Forschung* ist im Rahmen schulischer und hochschulischer Lehre inzwischen weit verbreitet (Kämpf-Jansen, 2001; Blohm, Heil, Peters, Seydel & Sabisch, 2006). Neben künstlerischen Verfahren treiben vorwissenschaftliche Strategien des Untersuchens und Recherchierens sowie Aktivitäten des Alltagshandelns den zunehmend selbstverantworteten Arbeitsprozess der Forschenden voran. Er zeichnet sich durch den Bezug auf Vorgehensweisen von Künstler*innen des 20. Jahrhunderts und das Führen eines Werkstattbuchs aus. Es gibt gute Gründe, Verbindungen zwischen dem fachdidaktischen Konzept und dem Forschenden Lernen im Praxissemester herzustellen: Beide Vorgehensweisen setzen ein Eigeninteresse der Lernenden voraus, das sich an einer selbst gewählten Fragestellung entzündet, der, unterstützt durch Lehrende, mit selbst gewählten Bearbeitungsmethoden nachgegangen wird. Studierende, die *Ästhetische Forschung* praktiziert haben, sind mit einer forschenden Grundhaltung auch im Hinblick auf ihre didaktische Relevanz vertraut. Initiieren sie solche Projekte im Unterricht, dann fordern sie Schüler*innen zu genau jener Haltung ausgewählten Themen gegenüber heraus, mit der sie selbst auf das Handlungsfeld Schule reagieren können, gegebenenfalls sogar mit den Mitteln der Kunst.

Auch das Konzept des *Mapping* (Busse, 2007) ermöglicht es Studierenden, sich ihrem Berufsfeld künstlerisch forschend zu nähern. *Mapping* beschreibt eine künstlerische Erkundung von Räumen und ihre Dokumentation, die mit Bezug auf den Kunsthistoriker

Aby Warburg als *Atlas* bezeichnet wird. *Mapping* ist in den Worten des Kunstvermittlers Paolo Bianchi, der den begrifflichen Zusammenhang von *Atlas* und *Mapping* herstellte (Bianchi, 1997), eine Handlung, „die Spaß findet am eigenen Fragen, Forschen, Suchen, Erkunden und Entfalten“, und „Ausdruck einer Mannigfaltigkeit des Lebens, einer sozialen, politischen, ökonomischen, ästhetischen, kulturellen, körperlichen und persönlichen Identität“ (Busse, 2007, S. 137). Es handelt sich um eine Recherchemethode, mit der man sich einem ausgewählten Ort fragend nähert, gestalterisch-reflexiv in seine Gegebenheiten eingreift, Material sammelt und es gegebenenfalls weiter bearbeitet. Klaus-Peter Busse nennt als wesentliche Merkmale von *Mapping*: Forschende Haltung, Intermedialität, Archivierung und Ortsspezifität. Ergebnis des Vorgehens ist eine Karte oder *Map*, hinter der sich die Wahrnehmung des vor Ort erkundeten Raumes (oder Geschehens) als Bild verbirgt. *Maps* machen forschende Erkundungen anschaulich und ermöglichen zugleich ihre Verortung. Als Prozess-Sicherung dokumentieren sie Stationen des Forschungsvorgangs, als Produkt-Sicherung tragen sie Ergebnisse zusammen, wobei Produkte und Prozesse in *Kartografien* münden. *Kartografieren* im Rahmen der Kunst setzt eine wahrnehmungsoffene Haltung gegenüber Räumen, Orten und Geschehnissen voraus, die dort stattfinden. Dabei ergänzt das *Kartografieren* von Bewegungen, Dialogen oder Handhabungen die ethnografische Methode der Feldforschung um den Aspekt der Aufzeichnung eines Beziehungsgefüges von Räumen, Menschen und Dingen im Verlauf der Zeit.⁷ Die entstehenden *Maps* von Situationen, die Ausschnitte der Wirklichkeit re- oder dekonstruieren, ermöglichen als subjektive Fokussierungen auf objektive Gegebenheiten neue Einsichten – vor allem durch Brüche zwischen erlebter Wirklichkeit und ihrer kartografierten Rekonstruktion.⁸

Beide kunstpädagogischen Konzepte, *Ästhetische Forschung* und *Mapping*, bieten sich an, um Wirklichkeitszusammenhänge im Praxisfeld Schule durch mediale Transformationen und Interventionen sinnlich zu vergegenwärtigen, zu reflektieren und dadurch besser zu verstehen. Indem Studierende den eigenen Widerfahrnissen mit künstlerischen Mitteln forschend nachgehen, agieren sie an Schnittstellen von Kunst, Pädagogik und Schule. Sie stellen die erkenntnisgenerierenden Möglichkeiten künstlerischer Dokumentations-, Inszenierungs- und Präsentationsformen den wissenschaftlichen Methoden an die Seite und nutzen Handlungsstrategien ihres Faches für die eigene Professionalisierung. Im forschenden Zugriff kann damit den Besonderheiten des Faches Rechnung getragen und eine Verknüpfung von künstlerischen und wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen erprobt werden.

Literatur und Internetquellen

- Badura, J., Dubach, S., Haarmann, A., Mersch, D., Rey, A., Schenker, C., et al. (2015). *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*. Zürich: Diaphanes.
- Bianchi, P. (1997). *Atlas Mapping. Künstler als Kartographen, Kartographie als Kultur*. Linz: Turia + Kant.
- Bippus, E. (2009). *Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens* (2. Aufl.). Zürich: Diaphanes.
- Bippus, E. (2010). Zwischen Systematik und Neugierde. Die epistemische Praxis künstlerischer Forschung. In G. Stock (Hrsg.), *Gegenworte 23: Wissenschaft trifft Kunst* (S. 20–23). Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften & Akademie-Verlag.

⁷ Zur Verknüpfung feldspezifischer Erkenntnisstrategien der Ethnographie mit Kunst und Kunstunterricht vgl. Heil, 2012.

⁸ Ein Beitrag der Autorin zur Arbeit einer Studentin, die Kartografien von Handbewegungen ihrer Schüler*innen in Phasen bildnerischen Gestaltens angefertigt und ausgewertet hat, erscheint demnächst unter dem Titel „Vom Körper aus – Transformieren und Kartografieren in Feldern künstlerischen Lernens, Lehrens und Forschens“ in der Online-Zeitschrift für Ästhetische Bildung (ZAeB).

- Bippus, E., & Gaspar, M. (2017). Forschendes Lernen in der Kunst. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 259–268). Frankfurt a.M.: Campus.
- Blohm, M., Heil, C., Peters, M., Seydel, F., & Sabisch, A. (2006). *Ästhetische Forschung: Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen*. München: kopaed.
- Brandstätter, U. (2013). *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Wien, Köln & Weimar: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412211561>
- Buschkühle, C.-P. (2017). *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Busse, K.-P. (2007). *Vom Bild zum Ort: Mapping lernen* (Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik, Bd. 3). Norderstedt: Books on Demand.
- Caduff, C., Siegenthaler, F., & Wälchli T. (2010). *Art and Artistic Research / Kunst und Künstlerische Forschung* (Zürcher Jahrbuch der Künste, 6). Zürich: Scheidegger & Spiess.
- Erni, D., & Schürch, A. (2013). Forschendes Lernen und Forschen lernen in der Fachdidaktik (und darüber hinaus). Das Modell „Forschungspraktikum“ an der Zürcher Hochschule der Künste. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter: <http://zkmb.de/249>.
- Heil, C. (2012). Beobachten, verschieben, provozieren. Feldzugänge in Ethnographie, Kunst und Schule. *Kunstpädagogische Positionen*, 25, 9–24.
- Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft*. Köln: Salon.
- Kathke, P. (2018). Von der „Laborsituation“ künstlerischer Lehre zum Studienprojekt. Ein Übungsfeld für forschendes Lernen im Kunstunterricht der Grundschule. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 379–396. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-82>.
- Klein, J. (2010). Was ist künstlerische Forschung? G. Stock (Hrsg.), *Gegenworte 23: Wissenschaft trifft Kunst* (S. 25–28). Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften & Akademie-Verlag.
- Mersch, D. (2002). *Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis*. München: Fink.
- Mersch, D., & Ott, M. (2007). Tektonische Verschiebungen zwischen Kunst und Wissenschaft. In D. Mersch & M. Ott, *Kunst und Wissenschaft* (S. 9–33). Paderborn: Fink.
- Meyer, T., & Sabisch, A. (2009). *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839410585>
- Mörsch, C. (2015). Undisziplinierte Forschung. In J. Badura et al. (Hrsg.), *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch* (S. 77–80). Zürich: Diaphanes.
- Münste-Goussar, S. (2009). Forschendes Lernen. In T. Meyer & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S. 149–164). Bielefeld: transcript.
- Peez, G. (2001). *Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte* (2. Aufl.). Norderstedt: Books on Demand.
- Putz-Plecko, B. (2011). Tun ist Erkennen und Erkennen ist Tun. Die untrennbare Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis. Über Forschung und Theoriebildung im Feld von Kunstpädagogik, Kunstvermittlung und kultureller Bildung an der Universität für angewandte Kunst Wien. *Art Education Research*, 2 (4), 1–6.
- Sabisch, A. (2009). Historische Perspektiven zur Reflexion wissenschaftlicher Selbstverständnisse. In T. Meyer & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S. 35–49). Bielefeld: transcript.
- Spelsberg-Papazoglou, K., Wildt, B., & Wildt, J. (2018). Aspekte forschenden und reflexiven Lernens im Rahmen von Kunst und Wissenschaft. Überlegungen zu einem

Projekt an der Folkwang Universität der Künste. In M.E. Kaufmann, A. Satilmis & H.A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften* (S. 229–252). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21738-9_12

Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

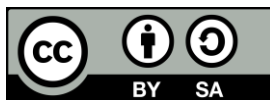
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kathke, P. (2019). Das Profil Forschenden Lernens im Fach Kunst an der Universität Bielefeld. *Praxis-Forschung/Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 81–88. <https://doi.org/10.4119/pflb-1978>

Online verfügbar: 19.12.2019

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>